

MARZENA WAWRZEŃ

KULTURA JAWNA (OBIEKTYWNA)
I UKRYTA (SUBIEKTYWNA)
W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO.
ZADANIE JAKO NARZĘDZIE ROZWIJANIA
MIĘDZYKULTUROWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

Kwestia roli i miejsca kultury w dydaktyce języków obcych jest bez wątpienia zagadnieniem nienowym. Nie wydaje się też problemem spornym, ponieważ istnieje raczej powszechna zgoda, że nie sposób oddzielić nauczania języka i kultury oraz że wiedza kulturowa ułatwia czy też umożliwia sprawne funkcjonowanie w komunikacji z członkami danej społeczności. Dawniej wiedza na temat kraju języka docelowego postrzegana była jako dodatkowy element i nie wiązała się z celami operacyjnymi. Często dotyczyła głównie tzw. kultury wysokiej. Obecnie treści kulturowe związane są raczej z celami pragmatycznymi kształcenia językowego, co podyktowane jest umasowieniem kontaktów międzykulturowych (Myczko, 2005: 30; Wilczyńska, 2005: 16).

Jak zaznacza Weronika Wilczyńska, wciąż istnieją pewne rozbieżności w interpretacji pojęcia kompetencji międzykulturowej oraz jej relacji z kompetencją językową. Brakuje także rozstrzygnięcia, czego potrzeba do udanej komunikacji międzykulturowej. Według niej dydaktyka międzykulturowa powinna w swoich rozważaniach uwzględniać trzy zakresy problemowe: po pierwsze – odpowiedź na pytanie, czym jest i jak działa kultura, po drugie –

czym jest komunikacja międzykulturowa i jakie są cele kształcenia międzykulturowego, po trzecie – czym jest i jak należy rozwijać kompetencję międzykulturową (Wilczyńska, 2005: 15-16).

Na pytanie, czym jest kultura, starano się już wielokrotnie odpowiedzieć. Nawet gdy zawężymy nasze dociekania do potrzeb glottodydaktyki, napotkamy różnorodne ujęcia tego terminu. Jerzy Kowalewski w swoim programie kulturowym, dotyczącym nauczania języka polskiego jako obcego, dzieli fenomeny kultury na socjokulturę, realia i doświadczenia kulturowe (Kowalewski, 2011: 87), Przemysław Gębał zaś wyodrębnia kompetencję socjokulturową i realia polskie (Gębał, 2010: 179). Z kolei w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego Poziom A1-C2* jest mowa o zagadnieniach socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych (Programy, 2011: 35). Należy zwrócić uwagę na fakt, że we wszystkich tych przykładowych podziałach nie chodzi tylko o dokonanie rozróżnienia treści kulturowych, które najprościej można by określić jako związane z kulturą wysoką i niską. Chodzi także o rozróżnienie aspektów kultury, które dotyczą wiedzy i umiejętności, które przecież wraz z postawami stanowią składowe kompetencji (Aleksandrowicz-Pędich, 2005: 28).

Harry Triandis proponuje inne ujęcie klasyfikacji kultury. Wyróżnia on kulturę obiektywną oraz subiektywną. Według niego kultura obiektywna to konkretne i obserwowalne elementy, instytucje i struktury społeczne. Odnosi się do widocznych, dotykalnych elementów kultury, takich jak potrawy, ubrania, przedmioty, które wytwarzają ludzie. Natomiast kultura subiektywna odnosi się do niewidocznych, niepoddających się bezpośredniej obserwacji aspektów kultury, takich jak wartości, postawy, normy zachowania, role społeczne. Oczywiście, nieporozumienia w kontaktach międzykulturowych występują głównie w warstwie subiektywnej (Triandis, 2007 za: Kwiatkowska, Grzymała-Moszczyńska, 2008: 455-456), ponieważ istotnie wpływa na sposób postrzegania i rozumienia różnych zjawisk.

Proponowany przez Triandisa podział nawiązuje do zaoferowanego przez Alfreda Kroebera i Clyde'a Kluckhohna rozróżnienia kultury na jawną i ukrytą. Według nich kultura jawna to coś, co dana osoba z trudem zdobyła, jest tego bardziej świadoma oraz skłonna to coś odtwarzać. Natomiast ukryte wzory kulturowe to coś, co jednostka dzieli ze zbiorowością, ale jednocześnie jest to gorzej uświadamiane i sytuuje się poza granicami świadomości (Kroeber, 2002: 166).

Na obecność obserwowalnych i niewidzialnych zjawisk kulturowych zwróciła uwagę także wspomniana już Wilczyńska, która przestrzega przed skupianiem się wyłącznie na widocznych częściach kultury, które z łatwością interpretujemy jako

różnice kulturowe. Wykładowcy i mechanizmy całościowej spójności zjawisk kulturowych często wykraczają poza pole świadomości rodzimych uczestników danej kultury. Owszem, owa niewidzialna kultura przejawia się w obserwowalnych realiach i zachowaniach, ale, aby w pełni je zrozumieć i móc świadomie w nich uczestniczyć, należy sięgnąć znacznie głębiej. Spojrzenie z zewnątrz skupia się na tym, co odmienne w warstwie powierzchniowej. Aby móc podjąć dialog międzykulturowy, należy uchwycić powiązania warstwy powierzchniowej kultury z odpowiednimi, niedającymi się uchwycić na pierwszy rzut oka, wartościami. Spójność kulturowa, która zasadza się na wartościach niekoniecznie uwytkulanych w sposób jawny, oraz treści domyślne związane są z niepowtarzalnym układem wartości charakterystycznej dla danej kultury, przykładem może być specyficzne poczucie humoru (Wilczyńska, 2005: 17-19).

Sądzę, że implikacje dydaktyczne nasuwają się same; podczas nauczania języka obcego powinno się integrować naukę języka z rozwijaniem kompetencji międzykulturowej, która będzie uwzględniała poszerzanie wiedzy, umiejętności i postaw w zakresie rozpoznawania oraz używania zagadnień dotyczących kultury obiektywnej (jawnej) oraz subiektywnej (ukrytej).

We współczesnej dydaktyce języków obcych pojęciem niezwykle ważnym jest komunikacja międzykulturowa. Międzykulturowość jest nowym paradygmatem w humanistyce, konieczność jej opisu i badania wynika z umasowienia się kontaktów międzykulturowych we współczesnym świecie w różnych sferach życia.

Ponownie odwołam się do Wilczyńskiej, która, opisując cele kształcenia międzykulturowego, zwraca uwagę na pewne ograniczenia i trudności. Stwierdza, że celem nierealnym jest rozwinięcie bardzo dobrej znajomości kultury docelowej ze względu na jej złożoność i bogactwo oraz często zbyt krótki czas nauki języka. Przestrzega także nauczycieli przed chęcią stawiania się „ambasadorami” własnej kultury, ponieważ grozi to powstaniu chęci dominacji, ale ostrzega jednocześnie przed czuciem się na siłę dobrze w każdej kulturze, ponieważ to trąci kosmopolityzmem. Uważa także, że postulowana umiejętność zachowania się w zgodzie z inną kulturą i dostosowanie się do niej powinny obowiązywać obie strony komunikacji międzykulturowej (Wilczyńska, 2005: 21-22).

Myślę, że nauczyciel języka polskiego pracujący w Polsce znajduje się w niezwykle komfortowej sytuacji, sprzyjającej komunikacji międzykulturowej. Uczący się są bez przerwy zanurzeni w języku docelowym, a więc nie trudno o wielość autentycznych potrzeb komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Jednocześnie najczęściej mamy do czynienia z grupami he-

terogenicznymi, w których komunikacja międzykulturowa ma miejsce od momentu przekroczenia progu klasy. Uczący się nie tylko musi podjąć dialog z nauczycielem, który jest reprezentantem kultury docelowej, ale także zmuszony jest do negocjowania znaczeń w języku dla siebie obcym z reprezentantami różnych kultur. Taki potencjał należałoby wykorzystać.

Jeżeli postawimy pytanie, czego potrzeba do udanej komunikacji międzykulturowej, odpowiedź mogłaby brzmieć – międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. W ujęciu glottodydaktycznym kompetencja międzykulturowa definiowana bywa jako

stosowanie umiejętności językowych odpowiednio do sytuacji społecznej, co wymaga wiedzy o innych kulturach oraz odbycia treningu międzykulturowego przygotowującego do odpowiednich reakcji i zachowań w kontaktach z przedstawicielami innych wspólnot kulturowych. (Aleksandrowicz-Pędich, 2005: 24)

Co istotne, edukacja międzykulturowa nie ma służyć „byciu obok”, ale wzajemnemu zbliżeniu, integracji, a więc „byciu razem” uczących się oraz przygotowaniu do życia w postnowoczesnym świecie, w którym kategoria różnicy jest czymś naturalnym (Lewowicki, 2002: 33-34). Chodzi o tworzenie na lekcji sytuacji sprzyjającej dialogowi międzykulturowemu, który powinien opierać się nie na otwartej, ale otwierającej się postawie i woli prowadzenia wspólnych poszukiwań w sferze kultury (Casmir, 1996: 41). Co więcej, podejście międzykulturowe zakłada i podkreśla rolę stawiania się świadomym kultury własnej w takim samym stopniu, jak wiedzy na temat kultury docelowej (Dębski, 2009: 111), bowiem umiejętność mówienia o sobie i własnej kulturze jest nie tylko ważna, ale i wiąże się z autentyczną potrzebą budowania własnej tożsamości w języku docelowym. Wobec tego międzykulturowa kompetencja komunikacyjna to nie tylko doskonała znajomość języka i kultury umożliwiająca porównanie dwóch kultur. Według Wilczyńskiej dla potrzeb dydaktyki języków obcych należałoby postulować taką międzykulturową kompetencję komunikacyjną, na którą składałaby się specyficzna świadomość metakulturowa, dotycząca natury i mechanizmów funkcjonowania kultury oraz wrażliwość międzykulturowa, która umożliwi interakcję nastawioną nie tylko na usuwanie barier komunikacyjnych, ale i wzajemne wzbogacanie się (Wilczyńska, 2005: 22). Postulat ten wiąże się z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ). Z dokumentu tego wynika, że sprawne posługiwanie i uczenie się języka nie jest związane tylko ze znajomością słownictwa, gramatyki oraz sprawnością słuchania, czytania, mówienia i pisanie. Znać język to coś więcej. Na stronach ESOKJ czytamy, że:

posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego [...] którzy posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne [...]. (ESOKJ, 2003: 20)

Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna ma wymiar kognitywny, pragmatyczny i afektywny (Myczko, 2005: 28-30). Składa się z wiedzy o kraju docelowym, umiejętności obserwowania, porównywania, wyciągania wniosków, przewidywania wyników działań, określania własnego punktu widzenia oraz postaw otwartości, tolerancji i empatii.

Wciąż pozostaje pytanie, jak rozwijać międzykulturową kompetencję komunikacyjną. Odpowiedzią może być podejście ukierunkowane na działanie oraz zadanie jako działaniowa forma pracy uczących się. Na korzyści wypływające z wykorzystywania podejścia ukierunkowanego na działanie zwraca uwagę Przemysław Gębał. Stwierdza, że podejście to umożliwia „swobodną wymianę poglądów, odkrywanie nieznanych fenomenów obcej kultury oraz nabywanie umiejętności funkcjonowania i działania w grupie międzykulturowej” (Gębał, 2010: 117).

Wnioski te przywołują na myśl podstawowe zasady konstruktywizmu, wedle których wiedza nie jest przyswajana pasywnie, lecz aktywnie tworzona przez myślący podmiot, którego działania są zorientowane na użyteczność (Berner, 2006: 241). W związku z tym nauczyciel powinien stwarzać takie warunki posługiwania/uczenia się języka, aby to uczący się poprzez aktywne uczestnictwo w zadaniach budowali swoją wiedzę i umiejętności.

W ESOKJ czytamy, że zadanie to „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie...” (ESOKJ, 2003: 21), a „wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnianie jej specyficznych kompetencji w celu podjęcia praktycznych działań w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (ESOKJ, 2003: 136). Działania językowe powinny przebiegać w pewnym kontekście społecznym, w pewnej sytuacji, z którą uczący się może zetknąć się w życiu codziennym, a problem do rozwiązania powinien być pozajęzykowy. Działania podejmowane przez uczących się powinny być kompleksowe i wymagać odwołania się do posiadanej wiedzy i umiejętności. Zadania w tym ujęciu powinny być autentyczne i prowadzić do jakiegoś konkretnego produktu (Janowska, 2011: 180).

Christopher Candlin jako kryterium podziału zadań proponuje cele edukacyjne, które można dzięki nim osiągnąć, i wydziela zadania skoncentrowane na:

– budowaniu świadomości (zadania, które oferują uczącym się stawianie się bardziej świadomymi, zarówno gdy chodzi o ich uwarunkowania osobowościowe, jak i świadomość metajęzykową, dotyczącą użycia języka w danym kontekście);

– rozwijaniu odpowiedzialności (zadania zapewniające uczącym się zaistnienie potrzeby współdziałania z innymi uczącymi się oraz między nimi i nauczycielem a także poczucia odpowiedzialności za własne wybory i przedsięwzięcia);

– kształtowaniu tolerancji (zadania budujące współistnienie światów kulturowych uczących się oraz umożliwiające pokonywanie barier wynikających z uprzedzeń i stereotypów);

– samorealizacji (zadania budujące świadomość uczącego się w zakresie tego, co można uzyskać, wykonać dzięki językowi i jego elastyczności);

– pewności siebie (zadania doprowadzające do rosnącej świadomości uczących się w zakresie ich zdolności komunikacyjnych oraz samooceny dotyczącej ich postępów w nauce) (Candlin, 2009: 33-34).

Nauczyciel powinien zapewnić uczącym się rozwój każdego szczebla międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, a więc wiedzę (której odpowiada budowanie świadomości), postawy (której odpowiada rozwijanie odpowiedzialności, kształtowanie tolerancji oraz pewności siebie) oraz umiejętności (której w tym podziale odpowiada samorealizacja). Wobec tego można zaproponować definicję zadania jako narzędzia rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych oraz międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, które następuje za sprawą podejmowania odpowiednich działań językowych. Zadanie jako narzędzie pracy byłoby kolejnym dowodem na niemożność oddzielania języka i kultury w nauczaniu języków obcych. Zadanie w takim ujęciu różni się od klasycznego ćwiczenia nie tylko stopniem skomplikowania, ale także możliwością kształtowania obok kompetencji językowych także międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej.

W glottodydaktyce polonistycznej wciąż żywo dyskutowanym tematem jest próba budowania kanonu czy też katalogu zagadnień kulturowych, niezbędnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Piotr Garncarek stwierdził, że trudno jest mówić o wyszczególnieniu wszystkich zagadnień kulturowych, które powinny pojawić się na lekcjach języka obcego. Sugeruje on „traktowanie kultury w procesie glottodydaktycznym nie jako zamkniętego ramami obrazu, ale jako kulturowych wyborów” (Garncarek, 2010: 14). Takie ujmowanie problemu lokowania kultury w nauczaniu języka można powiązać z faktem, że samo pojęcie kultury jest otwarte, niewyraziste, migotliwe, obej-

mujące zarówno obserwowalne elementy kultury obiektywnej, takie jak realia, instytucje, zachowania, jak i niemal nieuchwytnie elementy kultury subiektywnej, takie jak wartości, które stanowią podstawę społecznych praktyk komunikacyjnych. Jest ona również zjawiskiem dynamicznym, przesuwalnym, zmiennym w zależności od kontekstu. Chodzi o tzw. sytuacje komunikacyjne czy formaty dyskursywne, które odnoszą się do takich elementów, jak: status, funkcja, rola i relacja rozmówców, czas, miejsce i tematyka rozmowy. A skoro tak, to kultura jest działaniem, ponieważ jest ona negocjowana w społeczeństwie przez określone zapotrzebowania komunikacyjne (Habermas, 1999: 454-455). Zgoda na takie ujęcie kultury pociąga za sobą niemożność zaproponowania uniwersalnych zadań, które sprawdziłyby się w każdym kontekście dydaktycznym. Jak stwierdza Zbyszko Melosik – „pedagogika powinna się dostosować do świata uczących się. Pedagog musi wiedzieć, co jest dla nich ważne i wartościowe...” (Melosik, 2002: 48). I ten właśnie cytat powinien przyświecać codziennej praktyce zawodowej lektorów języków obcych.

BIBLIOGRAFIA

- ALEKSANDROWICZ-PĘDICH L., 2005, Międzykulturowość na lekcjach języków obcych, Białystok.
- BERNER H., 2006, Współczesne kierunki pedagogiczne, w: *Pedagogika 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk, s. 195-275.
- CANDLIN C., 2009, Towards task-based language learning, w: *Task-Based Language Teaching. A Reader*, red. K. Van den Branden, M. Bygate, J. M. Norris, Amsterdam-Philadelphia, s. 21-40.
- CASMIR F., 1996, Budowanie trzeciej kultury: zmiana paradygmatu komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej, w: *Komunikacja międzykulturowa: zderzenia i spotkania*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, Warszawa, s. 28-56.
- DĘBSKI R., 2009, Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii: języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji, Kraków.
- GARNCAREK P., 2010, Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury, w: *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zienkiewicz, Warszawa, s. 13-18.
- GĘBAL P., 2010, Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców, Kraków.
- HABERMAS J., 1999, Teoria działania komunikacyjnego, t. I: Racjonalność działania a racjonalność społeczna, Warszawa.
- JANOWSKA I., 2011, Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego, Kraków.
- JANOWSKA I., LIPIŃSKA E., RABIEJ A., SERETNY A., TUREK P., red., 2011, Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2, Kraków.
- KOWALEWSKI J., 2011, Kultura polska jako obca?, Kraków.

- KROEBER A., 2002, *Istota kultury*, Warszawa.
- KWIATKOWSKA A., GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H., 2008, Psychologia międzykulturowa, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk, s. 449-496.
- LEWOWICKI T., 2002, W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków.
- MELOSİK Z., 2002, Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy pop-tożsamości, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków.
- MYCZKO K., 2005, Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego, w: *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań, s. 27-35.
- RADA EUROPY, 2003, Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Warszawa.
- Wilczyńska W., 2005, Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?, w: *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań, s. 15-26.

KULTURA JAWNA (OBIEKTYWNA) I UKRYTA (SUBIEKTYWNA)
W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO.
ZADANIE JAKO NARZĘDZIE
ROZWIJANIA MIĘDZYKULTUROWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

Streszczenie

Celem artykułu jest próba udzielenia odpowiedzi na pytania, czym jest międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, jakie są jej komponenty oraz jak należy ją rozwijać. Zadanie jako działaniowa forma pracy jest postrzegane w kategoriach narzędzia umożliwiającego rozwijanie umiejętności rozpoznawania i używania aspektów tzw. kultury obiektywnej (jawnej) i subiektywnej (ukrytej).

Słowa kluczowe: międzykulturowa kompetencja komunikacyjna; podejście ukierunkowane na działanie; podejście zadaniowe; zadanie; kultura obiektywna i subiektywna.

THE EXPLICIT (OBJECTIVE) AND IMPLICIT (SUBJECTIVE) CULTURE
IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.
THE TASK AS A MEANS OF DEVELOPING
THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

S u m m a r y

The aim of this article is to give an answer to questions – what an intercultural communicative competence is and how to develop it during the language lesson. The task as an action-oriented form of learners' work is presented as a tool that enables developing skill of understanding and using so called objective and subjective culture.

Key words: intercultural communicative competence; action-oriented approach; task-based learning; task; objective and subjective culture.